



# La compétence scolaire comme compétence oralo-graphique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux “ enfants nouvellement arrivés en France”

Robert Bouchard

## ► To cite this version:

Robert Bouchard. La compétence scolaire comme compétence oralo-graphique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux “ enfants nouvellement arrivés en France”. Diversité : ville école intégration, 2008, 155, pp.1-9. halshs-00431206

**HAL Id: halshs-00431206**

**<https://shs.hal.science/halshs-00431206>**

Submitted on 10 Nov 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **La compétence scolaire comme compétence oralographique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux enfants nouvellement arrivés en France**

Robert Bouchard  
Université Lumière-Lyon2, Laboratoire ICAR (UMR 5191)

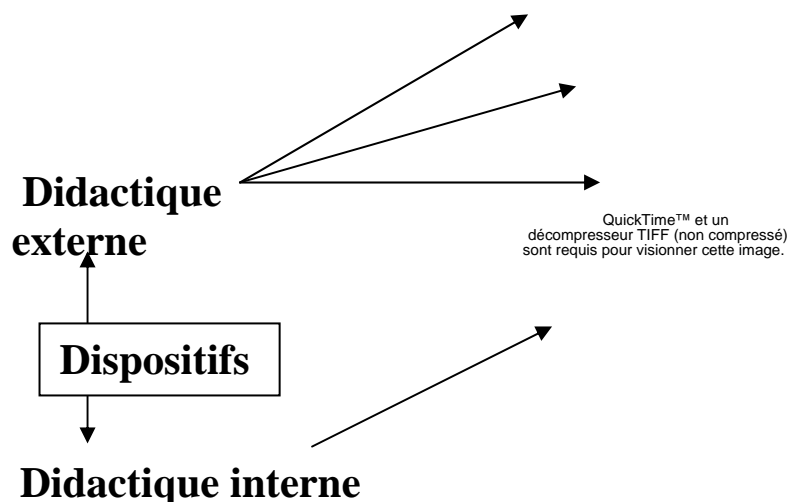
## **Résumé :**

Nous visons à développer chez les Ena dans les classes d'accueil une compétence à interagir dans tout l'éventail des situations scolaires. Nous en étudions ici les manifestations scripturales décisives pour la réussite des élèves au sein d'une institution éducative fondamentalement scripto-centrée (Lahire 1993). Puis nous développons les modalités de l'intervention didactique correspondante en l'envisageant sur deux axes complémentaires, celui d'une didactique externe visant à construire des dispositifs de formation, articulant la classe de langue et ses environnements scolaires, et celui d'une didactique « interne » à la classe de langue, travaillant à améliorer l'intervention didactique tout en étant soucieuse de toujours considérer la compétence oralographique enseignée dans la perspective d'un transfert rapide vers des environnements scolaires qui ont l'intérêt d'être immédiatement accessibles à l'enseignant de Fls comme aux Ena.

## **Introduction**

Les enfants nouvellement arrivés en France (désormais Ena), quel que soit le projet d'installation de leurs parents, doivent le plus rapidement possible s'intégrer à la communauté des enfants de leur âge afin de pouvoir se socialiser normalement pendant leur séjour dans le pays d'accueil. L'école, obligatoire jusqu'à 16 ans, sera en France le site privilégié de cette socialisation. Les Ena vont y passer six heures par jour en contact étroit avec leurs camarades natifs. Il est primordial qu'ils apprennent prioritairement à vivre et communiquer dans ce milieu particulier où le français sera la langue très largement dominante, celle de la récréation comme celle de la classe. C'est cette compétence à interagir dans tout l'éventail des situations scolaires que nous visons à développer chez les Ena dans les classes d'accueil (cf. Bouchard 2007, Bouchard Parpette et Cortier à paraître). Nous tentons d'approcher cette compétence scolaire, à la manière du « FOS », en nous intéressant surtout à ce qui se passe dans les classes c'est à dire en tentant ainsi de compléter, avec des outils pragmatiques, la perspective du Français de scolarisation (Vigner 1992, Verdelhan 2002) plus proche de la tradition linguistique et textuelle du « Français de spécialité ».

Nous avons déjà étudié ailleurs cette compétence scolaire sous son angle interactionnel oral (cf Bouchard ibidem), nous en étudierons donc ici les manifestations scripturales. Il est inutile d'insister sur leur nature décisive pour la réussite des élèves au sein d'une institution éducative fondamentalement scripto-centrée (Lahire 1993, Bouchard 1996). Dans un deuxième temps nous développerons les modalités de l'intervention didactique correspondante en l'envisageant sur deux axes complémentaires, celui d'une didactique externe visant à construire des dispositifs de formation, articulant la classe de langue et ses environnements scolaires, tant didactique qu'institutionnel (Cortier & Richet 2006), et celui d'une didactique « interne » à la classe de langue, travaillant à améliorer l'intervention didactique tout en étant soucieuse de toujours considérer la compétence enseignée dans la perspective d'un transfert rapide vers ces environnements scolaires que nous venons d'évoquer et qui ont l'intérêt d'être immédiatement accessibles à l'enseignant de Fls comme aux Ena.



## 1 Milieu scolaire et littéracie : l'oralographie

Dans tous les pays du monde, l'école est le lieu dévolu au développement de la littéracie, la capacité à utiliser fonctionnellement l'écrit dans la vie quotidienne. Mais c'est aussi un de ceux où cette littéracie se manifeste de la manière la plus ordinaire et la plus incontournable. A l'école on apprend à lire-écrire mais pour très rapidement apprendre en lisant-écrivain, et ceci dans toutes les disciplines pratiquement. Le lire-écrire est le principal « outil de l'intellect » (Goody 2007). On y apprend du même coup à vivre dans une société où la culture écrite est dominante et où l'existence professionnelle et sociale des adultes est étroitement liée à la maîtrise de ce savoir-faire.

Or une partie des Ena peut venir de sociétés où cette emprise de l'écrit est moins forte, ne serait-ce que parce que les langues vernaculaires (arabes dialectaux, langues « nationales » africaines...) utilisées dans la vie de tous les jours ne sont pas écrites. Pour une bonne partie de la population, l'écrit peut y être inexistant ou correspondre à une pure expérience scolaire dénuée d'importance pour la vie réelle. C'est encore plus vrai pour certains enfants, toujours « marginaux » dans l'Ecole de la République, comme ceux des « gens du voyage » pour qui l'écrit est non seulement une réalité étrangère mais aussi une réalité ressentie comme culturellement menaçante. Une jeune enseignante-stagiaire se désolait de voir arriver ses élèves manouches sans matériel d'écriture d'aucune sorte et après avoir fait des pieds et des mains dans son collège pour les doter de stylos et de papier, se désolait encore plus de les voir en fin de séance froisser sereinement les feuilles sur lesquelles elle les avaient fait prendre des notes pour les jeter à la poubelle en sortant. Il ne s'agissait nullement d'un geste agressif, mais de la manifestation objective qu'au delà de la porte de la classe ceci ne pouvait plus leur servir à rien.

Tout l'espace de la classe est de fait organisé autour de l'écrit. Les tables et les chaises qui l'encombrent sont conçues spécifiquement pour permettre d'écrire commodément et évoluent en fonction des techniques d'écriture proposées aux élèves : du bureau incliné avec encrier incorporé du temps des plumes sergent major aux tables plus standardisées de l'époque du stylo-bille. Les élèves disposent d'un casier où peut se loger le matériel d'écriture-lecture, cahiers, manuels, trousse... qu'ils promènent quotidiennement sur

leur dos dans le cartable nécessaire à leur double utilisation à la maison comme à l'école. Tous les regards sont orientés (ou au moins orientables) vers l'espace du maître et plus particulièrement vers le support d'écriture qui lui est réservé, le tableau noir. Les murs la plupart du temps portent des tableaux d'affichage associant des écrits organisationnels (emploi du temps, annonces diverses...) comme des produits écrits ou inscrits réalisés par la classe. Rares sont les moments didactiques où la parole du maître ne s'accompagne pas, ne serait-ce que ponctuellement d'une trace écrite : (cf ci-dessous 48 P) :

Exemple 1 :

- 42. P : (...) vous regardez toute la page+ qu'est-ce que vous voyez ' on lève le doigt s'il te plaît B
- 43. So : café
- 44. P : oui + café
- 45. Lh : une tasse de café+ une petite cuiller
- 46. P : oui
- 47. R : cigarette
- 48. P : alors + vous m'avez dit (*P écrit les mots au tableau*) une tasse + une cigarette + regardez comment j'écris + faites attention à l'orthographe + tasse+ je l'écris avec deux S
- 49. S : manteau
- 50. P : un manteau+ bien+ regardez comment j'écris le mot "manteau"+ "e-a-u"+
- 51. R : un chapeau
- 52. P : un chapeau+ regardez comment j'écris le mot "chapeau"+ "e-a-u" + je prononce "o"

Plus souvent encore comme ci-dessus d'ailleurs il prend comme point de départ de l'écrit (la « page » en 42P) pour aboutir à de l'écrit, la « trace écrite » sensée fixer le savoir en fin d'activité ou de séance. S'il a été scolarisé auparavant, l' « élève nouvellement arrivé » va retrouver dans la classe d'accueil certaines des caractéristiques scripturales qu'elle partage avec sa classe antérieure. Mais la culture de classe qui se fonde sur cette base de littéracie partagée peut aussi varier largement dans la quantité de l'écrit manipulé (le photocopies), dans sa diversité (manuel, cahier d'exercices disciplinaire, fiches...), dans le degré d'appropriation de cet écrit (posséder « ses » livres de classe) :

QuickTime™ et un  
décompresseur TIFF (non compressé)  
sont requis pour visionner cette image.

Dans l'exemple ci-dessus on constate que les élèves doivent lire ce que l'enseignant écrit au tableau et manipuler simultanément une fiche et un manuel (en couleurs !) en maîtrisant pour cela un autre code écrit, celui des chiffres et des nombres.

Le discours oral de l'enseignant mais aussi l'interaction verbale entre celui-ci et les élèves s'a(e)ncre sur de l'écrit ou de l'inscrit, sur un objet sémiotique, beaucoup plus souvent que

sur un objet réel (cf. les anciennes « leçons de chose »). Cette sémiotisation des supports de l'action didactique est caractéristique de cette littéracie dont je parlais. Ce n'est pas de la « force des choses » qu'on fait l'expérience en classe mais de la « puissance des signes ». La langue naturelle y parle surtout d'elle-même, sous sa forme écrite essentiellement, ou d'autres systèmes de signes avec lesquels elle se combine ou qui la remplacent.

Apprendre l'écrit en français en classe de Fls ce n'est donc pas seulement apprendre à lire-écrire mais aussi apprendre à utiliser fonctionnellement cet écrit en situation de classe. Ce savoir-faire a par ailleurs à se manifester au sein d'une activité collective (cf les « on » et les nous » ci-dessus) où il est très important pour le maître que les élèves soient en phase les uns avec les autres. C'est donc, au même rythme que les élèves natifs que les Ena doivent apprendre à travailler, sans toujours connaître les enchaînements implicites entre activités qui caractérisent la routine didactique dans telle ou telle discipline.

Il va sans dire que l'écrit scolaire, l'écrit pour apprendre, comme l'écrit en général nécessite, des outils, des supports... qui ont un coût et le font dépendre de l'économie en général et de l'économie de l'éducation en particulier. Il y a donc de fortes chances qu'un pourcentage d'« enfants nouvellement arrivés en France » pour des raisons économiques n'aient pas profité dans leur pays d'une initiation à l'utilisation fonctionnelle de ces outils. Leur maniement réglé en classe risque de poser encore plus de problèmes si l'enfant ne dispose pas chez lui d'un espace de travail lui permettant de poursuivre ce type d'activité et si la culture de la famille privilégie l'oralité.

Comme pour l'oral, l'écrit en Fls va s'acquérir en classe mais aussi hors de classe en fonction des ressources offertes par les différents environnements de la classe d'accueil. Dans l'environnement didactique, l'Ena va rencontrer comme nous l'avons évoqué, l'« écrit pour apprendre », ses exigences et ses contraintes. Par contre dans l'environnement institutionnel, une certaine détente scripturale se fait sentir pour l'élève qui certes doit souvent maîtriser les écrits administratifs en lieu et place de ses parents, mais qui doit aussi découvrir les bénéfices qu'il peut tirer du CDI et de ses ouvrages de loisir comme de travail, de la BD à l'encyclopédie... Le rôle des documentalistes me semble à ce propos fondamental pour l'initiation des Ena à la littéracie ou pour le renforcement de celle-ci pour les plus avancés. L'environnement social est dominé, lui, par la famille et les proches et leurs propres habitudes de consommation culturelle. La présence d'écrits et d'espaces d'écriture et de lecture est bien sûr essentielle (Lahire *ibidem*). Cependant même dans le cas contraire, l'arrivée en France coïncide aussi avec l'arrivée dans un univers de l'écrit surabondant et pour une part gratuit en particulier dans l'environnement urbain où les boîtes aux lettres sont encombrées quotidiennement d'écrits et où la presse gratuite est de plus en plus facilement disponible. Même ces écrits peu académiques sont des expressions de la culture écrite et constituent des supports didactiques potentiels! Il est inutile d'ajouter que l'apprentissage du bon usage des bibliothèques municipales comme celui du CDI viendront encore plus solidement contribuer à cette culture naissante.

QuickTime™ et un  
décompresseur TIFF (non compressé)  
sont requis pour visionner cette image.

## **II. Didactique externe et dispositifs :**

Le principe d'une action didactique externe à la classe de langue est spécifique des situations d'enseignement dites « homoglottes », où, à l'extérieur de cette classe se trouvent disponibles des ressources linguistiques importantes pour le développement langagier des apprenants. Il se fonde aussi sur la possibilité d'une acquisition adidactique des langues dans l'interaction sociale exolingue (mettant en présence un locuteur natif et un locuteur non-natif), correspondant à une capacité humaine générale et se mettant en fonctionnement dès lors que l'individu en ressent le besoin. Il s'agit alors d'adosser le plus solidement possible l'intervention didactique à cet environnement favorable pour lui donner un rôle d'accélérateur de cette acquisition. Ajoutons que dans le cas présent cet environnement scolaire représente aussi les situations d'emploi visées par l'apprenant, ou du moins qu'on peut considérer comme telles. Ce sont tout d'abord celles relatives à l'environnement scolaire proprement didactique, c'est à dire constitué de l'ensemble des situations d'enseignement-apprentissage, des autres classes, de disciplines variées, successivement ouvertes à l'Ena. C'est aussi l'environnement scolaire institutionnel, constitué, par opposition, de tous les lieux sociaux du collège où on n'enseigne pas, la cour de récréation, l'administration mais aussi le CDI. C'est au sein de cet ensemble que va se construire la socialisation de l'Ena, comme apprenant, comme élève et comme camarade en interaction avec les adolescents de son âge et avec les adultes chargés de leur éducation..

Cette première socialisation, il va devoir tout particulièrement l'opérer au sein des classes « normales », correspondant à sa classe d'âge en s'y montrant un interactant, efficace et acceptable socialement, capable de participer aux activités du groupe de manière harmonieuse, sans introduire d'à coups dans la co-action du fait d'une incompréhension du cours d'action ou d'une incapacité à y jouer un rôle « normal ». C'est le cas dans l'exemple ci-dessous, où on constate que des élèves d'origine étrangère perturbent, de fait, le déroulement de l'activité déclenchée par l'enseignant, soit par des comportements langagiers ou non langagiers sans rapport à cette activité (Fatma, Mohamed), mais soit aussi par des pratiques scolaires normales qui s'avèrent décalées temporellement par rapport à l'action collective (Fatima) :

1. **En**    **és:**    Maintenant    on va    se pencher    sur cette image/  
*Ft*    *Fatma tu parles trop...*  
    on va    se pencher un/  
    se pencher un peu    sur cette image/  
*Mo*    *bon/ on se calme/ Mohamed... d'accord ?*  
          *c'est pas            de:::*  
    *des beaux arts que je demande hein...c'est bon ?...*  
*Fa*    *Fatima ? qu'est-ce qui te manque ? ça c'est pas grave... regarde/ tu prends*  
          *ton euh (28')*  
          *voilà :::: là tu t'arrêtes là... c'est fini... d'accord ? ça tu gommeras chez toi/*  
           *mets ta gomme ici...*  
          *és*    *BON...qu'est que je vois ?*  
    est-ce que je vois tout... d'un seul coup ?
2. **és**    **és :**    (bavardages)
3. **En :**    *és*    *chut :::: qu'est-ce que je vois ?*

Il importe d'immerger rapidement les Ena dans un certain nombres de classes afin de leur faire rencontrer leurs futurs partenaires de l'interaction scolaire qui seront aussi, de fait, leurs futurs guides dans l'acquisition continue de la compétence en français qui ne fait pour eux que commencer. Dans ce but il est nécessaire de constituer autour de l'enseignant de Fls une équipe pédagogique comprenant des enseignants de diverses disciplines, volontaires pour accueillir dans leur classe les Ena. Il reste ensuite à construire avec eux le dispositif adidactique qui va définir la circulation des Ena entre la classe d'accueil et ces classes normales, choisir celles des disciplines représentées qui sont les plus propices à l'accueil de tel ou tel élève en fonction de son passé scolaire...

QuickTime™ et un  
décompresseur TIFF (non compressé)  
sont requis pour visionner cette image.

### **Les disciplines « éducatives »**

Dans la mesure où le rôle de l'écrit y est a priori mineur, nous n'aborderons que marginalement le travail possible avec les disciplines d'« éducation », e.p.s., musique, arts plastiques qui constituent cependant le premier site d'intégration sociale des ena. Utiliser ses capacités manuelles et physiques quand la parole vous manque, réaliser des objets matériels tangibles, mais surtout agir ensemble avec les élèves natifs dans les sports collectifs, tout ceci allège le poids du fardeau linguistique qui pèse sur les ena, contribue à leur socialisation. Ces disciplines vont jouer un rôle particulièrement important pour ceux des Ena qui manifestent une disposition particulière pour l'une ou l'autre de ces activités et qui vont ainsi être valorisés aux yeux du groupe classe comme de l'enseignant.

### **Les Disciplines Non Linguistiques (DNL)**

Les premières disciplines implicables dans des dispositifs voulant traiter les phénomènes oralographiques sont a priori les « d.n.l. ». Nous insisterons un peu plus sur les mathématiques (Bouchard et Cortier 2005, Cortier et Bouchard 2006), qui comme les disciplines « éducatives » manifestent une certaine transparence linguistique. Avec cette discipline en effet qui existait forcément sous une forme plus ou moins proche dans le passé des ena scolarisés, on va rencontrer les réalisations écrites scolaires courantes, celles de l'écrit pour apprendre, avec en particulier les inscriptions au tableau et les manuels. Ces écrits correspondent au métier d'élève et leur maîtrise progressive est encore plus indispensable aux ena qu'aux élèves francophones qui profitent plus pleinement des interventions orales de l'enseignant, dans leur complexité et leur fugacité. L'écrit au tableau noir est souvent l'écrit qui doit être noté par les élèves et dont l'enseignant clarifie la forme graphique à cet effet, en en offrant une double exposition orale et écrite à sa classe. Au sein des manuels, différents types de textes figurent qui joueront tous des rôles dans le vécu d'apprentissage de l'adolescent mais des rôles différents : texte à apprendre, texte de référence (à consulter chaque fois que nécessaire), texte pour agir avec les consignes, texte organisationnel avec les sommaires et les index nécessaires à la culture méthodologique des apprenants...

Les classes d'accueil doivent donc accompagner les ena dans leur développement d'une maîtrise progressive de ses discours écrits spécialisés en les intégrant comme des documents d'apprentissage.

### **Les Disciplines Linguistiques (Langue vivante étrangère, et langue « maternelle »)**

D'une manière un peu paradoxale, les disciplines linguistiques risquent de poser plus de problème d'intégration dans un dispositif organisé autour de la classe d'accueil que les Dnl.

Il semblerait pourtant que les langues vivantes, étrangères aux uns comme aux autres, soient par ailleurs des apprentissages évidents pour les éna détenteurs d'une expérience interlinguistique supérieure à celle des natifs monolingues. Cette idée n'est pas fausse mais se heurte à la réalité de l'enseignement des langues en France qui se fonde sur un bilinguisme en construction entre la langue étrangère et le français comme langue maternelle, langue de travail de fait dans la classe de langue même si celle-ci est sensée proposer un bain linguistique monolingue. Ce phénomène est accentué à l'écrit, dans les manuels, réalisés spécifiquement pour des élèves français et dont tout l'appareil pédagogique, méthodologique et métalinguistique est rédigé en français et correspond à la culture grammaticale des élèves natifs. Il est certain qu'un retour aux credo didactiques nés avec la « méthodologie directe », centration sur l'oral et bannissement de la langue maternelle, credo qui constituent la doxa de la didactique moderne des langues, permettrait aux ena (et peut être aussi aux élèves natifs !) de mieux profiter de ces



enseignements. Une plus grande orientation (comme dans les méthodes directes toujours), dans l'enseignement de ces langues étrangères, vers la langue de scolarisation (au sens du lexique et des énoncés caractéristiques de la salle de classe et de ses co-acteurs) rapprocherait enseignement de langue vivante et enseignement du Fls.

La question du lien avec la classe de français comme langue « maternelle » est déjà paradoxale dans son intitulé : le français ne sera jamais la langue maternelle des Ena ! Le français comme discipline scolaire constitue d'ailleurs une des principales difficultés du projet d'intégration scolaire des ena. S'ils sont de fait placés dans de très bonnes conditions d'apprentissage du français (des ressources linguistiques très riches, de fort besoins communicatifs...), le problème qu'ils rencontrent vient du but donné à cet apprentissage, développer une interlangue les dotant quasiment de la compétence des natifs ! L'exigence est même plus grande puisqu'au delà de la compétence du natif ordinaire cette discipline leur demande de développer la compétence oralographique et métalinguistique du locuteur cultivé.

On comprend donc que la transition entre Fls et Flm soit délicate (cf Davin-Chnane 2005) et que le dispositif articulant ces deux enseignements ne puisse s'instaurer immédiatement. La maîtrise de l'écrit est au centre du problème dans la mesure où en cours de français comme discipline scolaire c'est à travers sa pratique écrite que l'élève sera évalué de même qu'à travers la capacité méta- (qui lui est liée) à décrire (grammaire) et à commenter des écrits extra-ordinaires, ceux du programme de littérature.

En effet l'enseignement de Fls, tout en s'opérant à l'école, a la particularité de ne pas être une discipline scolaire. A l'opposé de celles-ci, il n'est pas (auto)centré sur un objet d'enseignement-apprentissage hérité de savoirs savants et défini en termes de programme, d'examens... Au contraire il se doit d'être le plus ouvert possible vers l'extérieur de son lieu d'exercice, la classe d'accueil, et de se préoccuper des savoir-faire sociaux utiles dans son environnement scolaire et social, là où l'« enfant nouvellement arrivé » doit pouvoir le plus vite possible communiquer et apprendre. La classe de Fls n'est donc qu'un détour, une « situation potentiellement acquisitionnelle » (de Pietro et al. ) passagèrement stabilisée, pourrait-on dire. Née des besoins de l'apprenant, elle doit les satisfaire au mieux pour se refermer comme une parenthèse dès que ceux-ci sont satisfaits. Mais comme ces besoins sont évolutifs, c'est à des dispositifs permettant une formation continue au Fls, qu'il faudrait travailler pour la substituer à la formation initiale actuelle toujours trop courte ou trop longue. C'est comme dans les didactiques professionnelles par l'alternance, par des aller-retour entre une classe-ressource (plus que simplement d'accueil) et ses environnements que peut vraiment se construire et s'affiner progressivement la compétence scolaire et sociale de l'élève non natif.

### **III. Didactique interne et compétence oralographique : les savoir lire.**

Cette classe ressource constitue le centre du dispositif. C'est là que les ena vont être préparés à leur entrée dans les classes normales, c'est là aussi ensuite qu'ils vont revenir périodiquement en demandant explicitement ou implicitement à l'enseignant de Fls de résoudre les besoins communicatifs ressentis en classe. Plus que sur un français général c'est donc sur un français de scolarisation qu'il est largement convenu aujourd'hui de cibler l'enseignement. Nous avons proposé pour notre part de franchir un pas supplémentaire et de chercher à développer une compétence scolaire, c'est à dire une capacité pragmatique à interagir « normalement » dans les situations de co-action scolaire. Enfin il nous semble important que cette compétence soit une compétence « littéraciée »,

pour utiliser ce néologisme canadien, c'est à dire compatible avec l'univers scolaire scripto-centré où elle doit se déployer et l'attitude réflexive par rapport au langage qu'il postule.

Dans les situations scolaires on parle, on écrit et on lit, on parle de l'écrit après avoir lu, on lit pour en parler après coup, on écrit à propos de ce qui a été dit ou lu... les interrelations entre parole, écriture et lecture sont multiformes mais toujours présentes. On peut dire que les pratiques de classe vont la plupart du temps du discours lu au discours produit. De nature interdiscursive, elles consistent majoritairement en un retraitement d'une information préexistante, stabilisée sous la forme écrite. Enfin, répétons après Goody, Lahire que l'écrit constitue l'outil scolaire d'apprentissage par excellence.

Il y a donc urgence à le donner à maîtriser aux ena, d'abord sous la forme d'une capacité à lire fonctionnellement l'écrit pour apprendre, puis sous celle d'une capacité à (re)produire des discours écrits appartenant à un ensemble de genres liés aux disciplines non linguistiques (Dnl) comme linguistiques.

### **Capacité de lectures fonctionnelles :**

C'est à la capacité de lecture que nous nous intéresserons ici. En effet l'Ena a d'abord à lire avant de produire, et dès son entrée dans les classes normales il devra tenter de suivre le déroulement oralographique des cours avec son passage incessant de l'interaction orale à ses appuis scripturaux que ce soit les inscriptions au tableau de l'enseignant (cf. ci-dessus) (Bouchard et Traverso 2006), les documents photocopiés distribués ou les pages de manuels. Il est donc indispensable de le doter très vite d'une capacité à utiliser fonctionnellement l'écrit en français pendant les cours.

On a souvent tendance à parler de « la » lecture, d'un savoir lire unique. Il nous semble en fait important de distinguer plusieurs pratiques de lecture, correspondant à plusieurs types de documents et à plusieurs finalités. Parmi ces pratiques on peut postuler que certaines ont été déjà développées en langue maternelle (ou d'enseignement) par les Ena déjà scolarisés dans leur pays d'origine. On peut donc distinguer entre un entraînement au transfert de capacités de lecture déjà existantes et l'initiation à des pratiques nouvelles.

Si nous revenons à l'éventail des modes de lecture, nous en postulerons au moins sept, hétéroclites, que nous pouvons cependant classer dans un premier temps par la taille de l'élément linguistique à déchiffrer : le mot, l'énoncé, le texte, l'ouvrage.... Nous rajouterons que chacune de ces unités à lire – y compris le mot ou l'énoncé isolé – se manifeste socialement et scolairement en tant qu'unité de lecture « authentique », spécifique de sites ou d'emplois particuliers .

Il existe actuellement un consensus chez les enseignants mais aussi chez les psycholinguistes sur le fait que le texte, en tant qu'ensemble sémantiquement organisé et complet d'énoncés, est l'unité centrale de l'écrit (comme de l'oral d'ailleurs à certaines particularités près !), le but des activités de production, comme le point de départ des activités de lecture. Cette lecture est particulièrement exigeante pour les non-natifs (comme pour les natifs !) dans la mesure où elle demande une capacité de déchiffrement et de compréhension locale, mais aussi des compétences d'inférence et de mise en mémoire discursive, afin de passer de la signification locale au sens global. En tant que telle, elle ne peut qu'être renvoyée à une seconde étape de l'apprentissage linguistique.

Nous voudrions montrer ici que la capacité de lire des unités de taille inférieure, tout en étant plus rapide à maîtriser par les apprenants constitue un savoir-faire décisif et donc, en soi, une cible pédagogique importante.

### **- la lecture de mots :**

En effet la lecture de mots n'en est pas une simple étape dans la conquête du savoir-faire textuel. Elle constitue un savoir lire qui a déjà une grande efficacité sociale et scolaire et sur lequel nous allons nous arrêter un instant, au risque d'enfoncer quelques portes ouvertes.

Le mot à lire isolément existe en effet déjà, par exemple, à la surface du tableau noir et représente des formes ou des informations jugées importantes par l'enseignant et donc dignes d'être notées ou mémorisées par l'élève. Mais il existe aussi sur les tableaux d'affichage, en particulier au sein des écrits organisationnels, emplois du temps, menus de cantines, listes diverses, décisifs pour la vie quotidienne et la vie collective des membres de la communauté scolaire. Mis à part le cas des listes il est alors pris dans une organisation non linéaire comme les tableaux à double entrée par exemple dont le décodage n'est pas forcément simple pour tous les Ena. Les listes de mots elles-mêmes dans leur simplicité, Goody l'a montré, constituent un outil cognitif décisif qui par l'association de la lecture et de l'(la) (é)écriture, permet non seulement de stocker de l'information, mais aussi dans un second temps de la comparer, de la reclasser, de la hiérarchiser... En tant qu'« objets intermédiaires » leur importance se manifestera encore lors de la production d'écrits longs et complexes comme la dissertation qui exige dans une première étape de noter ses idées, puis de les classer avant de passer à la rédaction proprement dite. Enfin dans l'établissement scolaire mais aussi dans la rue, dans les transports en commun, ces mots isolés, dans leur usage déictique, vont structurer l'espace et lui donner un sens (cf. signalétique). Tous ceux d'entre nous qui sont allés ne serait-ce qu'en vacances en Grèce, savent combien le monde est opaque tant qu'on n'est pas capable de déchiffrer cet écrit de la rue (ou du couloir d'école) !

Ce n'est donc pas une perte de temps que de consacrer quelques heures en classe d'accueil à ces écrits simples mais décisifs pour la vie quotidienne des Ena.

### **La lecture (de fragments) d'énoncés :**

Si on franchit une étape supplémentaire, une réflexion semblable peut-être faite sur une autre lecture infra textuelle, celle d'énoncés isolés, hors contexte. On les trouverait déjà, sous leur forme la plus dépouillée, dans des ouvrages, appartenant à un genre très important pour nos apprenants, le dictionnaire, sous la forme des définitions de mots.

Mais d'une manière plus générale, ces énoncés à lire de manière autonome, s'ils n'ont pas de contexte linguistique, se matérialisent par contre dans des situations non linguistiques où ils prennent tout leur sens. On les trouve en particulier combinés à des signes appartenant à d'autres régimes sémiotiques, images, dessins..., qui peuvent jouer un rôle dominant dans la constitution du sens global. C'est le cas dans tous les messages publics faits pour être lus de loin et collectivement, comme les affiches par exemple. Mais on les trouve aussi très fréquemment dans les écrits documentaires, journaux ou livres, et donc dans les manuels, avec une fonction de légende d'illustrations ou de schémas. Donnés à lire ostensiblement par des caractères gras et une mise en valeur visuelle..., ils y jouent un rôle encore plus déterminant en tant que titres ou que sous-titres. C'est leur compréhension qui permet de se faire une idée du texte qu'ils organisent et donc qui prépare une lecture plus complète du texte correspondant ; ou au contraire qui permet..., économiquement, d'éviter cette lecture en donnant à connaître qu'elle est inutile par rapport au projet de travail en cours. Ces énoncés à lire isolément sont alors des préalables essentiels à la lecture du texte, caractéristiques d'un indispensable moment de pré-lecture qui permet de conforter le projet de lecture et de consolider les hypothèses qui vont rendre vraiment efficace la lecture elle-même.

Une autre utilisation de la lecture d'énoncés autonomes, centrale dans l'institution scolaire, nous semble caractéristique d'un genre qui y est très fortement représenté, celui

des écrits prescriptifs. Souvent, ils se matérialisent par des syntagmes isolés (« affichage interdit », « interdiction de fumer »...) ou, dans un cadre didactique, par des phrases ayant les mêmes caractéristiques (Calculez la somme des ... ; Racontez votre premier jour d'école). Enfin remarquons que les discours d'autorité de plus grande taille peuvent consister essentiellement en un simple « empilement » numéroté d'énoncés-consignes autonomes.

Mais faute de place, il nous faut passer rapidement à la « vraie » lecture, celle des textes continus. Concluons cependant en insistant sur l'importante contribution à la compétence scolaire des élèves et en particulier des Ena de cette capacité à mettre en œuvre de « simples » lectures de mots ou d'énoncés isolés.

#### **- la lecture de textes :**

On ne saurait tout dire de la lecture des textes en quelques paragraphes. Quelques remarques cependant. Réglons tout d'abord son compte à un mode de lecture, très utilisé à l'école, la lecture « à haute voix ». Rappelons qu'il s'agit de fait d'un mode d'utilisation du texte très marginal socialement et qui est le résultat d'un double travail, d'élaboration du sens et de mise en voix. D'un point de vue vocal, elle n'exerce que très spécifiquement la prononciation (l'émission de son propre discours au cours de sa production en situation) puisqu'il s'agit en fait d'une oralisation après coup d'un « déjà écrit par autrui », avec toutes les difficultés spécifiques – en français en particulier - du passage de l'écrit à l'oral. En tant que telle c'est donc une lecture difficile qui n'a d'intérêt qu'en tant que manifestation sociale spécifique : les élèves après avoir travaillé un texte à qualité esthétique, le donnent à entendre, publiquement, spectaculairement .

Il importe aussi de donner toute sa place, mais dans ce qu'elle a de particulier, à un autre type de lecture, très pratiqué à l'école, la lecture littéraire. Incontestablement, c'est une activité très importante culturellement. Mais de fait c'est aussi une appréhension très particulière de textes eux-mêmes très particuliers. D'une part, on pourrait la définir comme une pratique plus de relecture que de lecture : seul le texte littéraire se prête à et exige plusieurs lectures successives comme dans l'exercice de lecture expliquée. D'autre part c'est un mode de consommation culturel et en tant que telle on pourrait la définir comme une « lecture séjour », où le plaisir de la lecture « fictionnelle » est contradictoire avec tout principe de rapidité ou d'efficacité. Elle s'oppose en tant que telle à la lecture fonctionnelle, documentaire, prenant pour objet les manuels, et centrale dans la compétence scolaire, indispensable au bon déroulement de la scolarité des élèves français ou étrangers.

#### **- les lectures documentaires fonctionnelles:**

Précisons immédiatement que ces lectures sont a priori des lectures plurisémiotiques puisque tous les manuels utilisent des images et des documents d'accompagnement en même temps que des procédés sophistiqués de mise en page. Les textes aussi sont des images disait S. Moirand il y a déjà quelques années. Ceci est de plus en plus vrai et on retrouve pour la lecture une situation double scriptovisuelle comme on parlait de méthodes audio-visuelles il y a quelques années. La compréhension du texte écrit peut donc, doit donc, s'opérer en s'appuyant sur ces éléments visuels, transparents linguistiquement, beaucoup plus nombreux que dans le texte littéraire par exemple et particulièrement utiles dans l'étape de pré-lecture évoquée ci-dessus.

Cette lecture documentaire a comme autre caractéristique globale d'être fonctionnelle c'est à dire de s'intégrer a priori dans un projet de travail plus vaste dont elle n'est qu'un moment de recherche d'informations. Contrairement à la lecture littéraire qui est une lecture en soi et pour soi c'est une lecture où le texte parcouru est au service du lecteur et

de son projet. L'utilisateur du texte est dominant par rapport à l'auteur qui essaie de lui rendre service. Ceci inverse le rapport de force existant dans la lecture littéraire : le lecteur ordinaire essayait alors (désespérément ?) de se montrer digne d'un auteur extra-ordinaire puisque ayant été reconnu digne d'être étudié en classe.

En connaissance le texte documentaire n'a pas à être lu exhaustivement mais à être parcouru jusqu'au moment où ils fournissent les informations recherchées. Ceci est particulièrement sensible pour les textes de référence, dictionnaires, encyclopédies, qui sont organisés spécifiquement pour faciliter cette lecture rapide et partielle. Autant on doit savoir se perdre dans les textes littéraires autant il est urgent de se repérer dans les textes fonctionnels. L'apprentissage du classement alphabétique des entrées mais aussi des tables de matières, des index fait donc partie de l'initiation à la lecture fonctionnelle.

On peut proposer trois modes d'utilisation du texte documentaire. D'une part la recherche d'information ponctuelle. Son apprentissage peut être facilité par la recherche dans un premier temps d'informations plus ou moins transparentes dans le texte : dates, chiffres, noms propres... Une deuxième utilisation pratique est celle de la synthèse d'informations partielles dispersées dans le texte mais qui demandent à être rassemblées en fonction du projet de lecture. Là des aides à la lecture peuvent être apportées sous la forme de tableaux de données, plus ou moins vides, à remplir ou à compléter qui vont « calibrer » la recherche à entreprendre. Enfin on peut pratiquer aussi la lecture globale qui consiste à rechercher, au delà de son titre par exemple, le thème véritable du texte mais aussi le but poursuivi par l'auteur : persuader, séduire, inviter à conclure dans telle ou telle direction...

#### **IV. Didactique interne et compétence oralo-graphique : capacité de production écrite :**

Après une première phase d'initiation générale à la lecture en français à base d'écrits du quotidien, ce sont donc les manuels plus que le roman (!) qui sont prioritaires dans la classe de FIs. Dans le même temps où les élèves font l'expérience des classes normales, il importe donc pour l'enseignant de les confronter rapidement à ces documents certes difficiles mais correspondant à l'exercice quotidien de leur métier d'élève,

##### **Discours et paradiscours :**

Or il s'agit d'ouvrages plurisémiotiques, utilisant simultanément un discours linéaire et une riche iconographie, des documents incrustés, des données diverses organisées en tableau, une mise en page complexe... Cette réalité multimodale est à la fois un facteur de complexification de l'élaboration du sens, pour tous les lecteurs, et une possible facilitation pour les ena à qui elle offre des appuis de compréhension plus « transparents » car de nature non linguistique. C'est à partir de ceux-ci et des hypothèses de lecture qu'ils permettent que devra s'opérer la phase de lecture proprement dite.

##### **Discours et interdiscours :**

Par ailleurs ces discours des manuels appartiennent à des genres didactiques et disciplinaires spécifiques. Plus que la manifestation de manières d'écrire personnelles, ils sont, à plusieurs niveaux, de plusieurs manières, celle d'habitudes d'écriture partagées, qui ressortissent toutes d'une écriture académique que l'élève progressivement devra être capable d'imiter à son tour pour rédiger des « devoirs » dans chaque discipline.

Dans le court exemple ci-dessous pris au hasard dans un manuel de français de troisième, on trouve ainsi diverses manifestations de l'écriture pour apprendre et pour ... montrer qu'on a appris, exemplaires de différents niveaux d'organisation du texte.

## Le réalisme

### Une conception de l'art, un mouvement

**Le réalisme** est une conception de l'art, de la littérature, marquée par la volonté de donner au public des représentations du monde qu'il puisse juger vraisemblables, conformes à l'idée qu'il se fait de la réalité.

Par son refus d'embellir, d'idéaliser, l'artiste réaliste montre la réalité dans tous ses aspects, même les moins agréables.

Ce mouvement artistique européen, dominant dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, a touché tous les domaines, en particulier la peinture (Courbet, Millet) et la littérature (Balzac, Flaubert). Il s'est déclaré en réaction contre le romantisme et son goût pour l'excès, l'idéalisation, voire l'invraisemblance.

(p. 140, Textes et méthodes Français, 3<sup>e</sup>, Nathan 2002)

A un niveau global on constate un traitement homogène de l'énonciation caractérisé par un « effacement énonciatif », en même temps qu'un marquage matériel globale et locale de l'organisation, par l'utilisation de titres mais aussi d'un découpage en paragraphes courts :

### Organisation :

titraille : titre et sous-titre  
organisation en petits paragraphes  
parenthèses

### Énonciation :

emploi du présent de vérité général  
neutralisation de l'énonciation  
emploi de l'article défini à valeur générique : le réalisme, l'art, la littérature, l'artiste, la réalité

### Sous-genres :

- définition
- narration

A un niveau plus microtextuel on peut remarquer que la stabilisation de la circulation thématique est assurée par une utilisation privilégiée de la substitution lexicale par rapport à la simple substitution grammaticale (un pronom pour trois groupes nominaux) :

### Organisation thématique et substitution (avec passage de l'abstrait à l'humain et vice versa) :

Le réalisme  
L'artiste réaliste  
Ce mouvement artistique européen  
Il (s'est déclaré)

Au niveau enfin de la phrase et de ses composants on peut constater une fréquente utilisation de termes abstraits, résultats d'une nominalisation mais aussi de GN complexes, avec en particulier des appositions permettant de densifier l'information :

### **GN complexes :**

- une conception de l'art, de la littérature, marquée par la volonté de donner au public des représentations du monde qu'il puisse juger vraisemblables, conformes à l'idée qu'il se fait de la réalité.
- **Ce mouvement artistique européen**, dominant dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle
- la réalité dans tous ses aspects, même les moins agréables.
- son goût pour l'excès, l'idéalisation, voire l'invraisemblance.

### **Termes abstraits :**

conception  
représentation  
réaction  
idéalisat

### **Du discours au discours : phrase, microstructure, plan...**

Les élèves ne peuvent inventer ces procédés. Il faut leur donner à lire de tels textes s'ils doivent à leur tour en produire de comparables. C'est en étant exposés à ces phénomènes caractéristiques de l'écriture académique que les ena comme les élèves français deviendront capables de lire ces manuels mais aussi deviendront intuitivement conscients de cette manière d'écrire « comme un livre » et de ses particularités. Il ne s'agit pas bien sûr d'étiqueter ces procédés comme nous l'avons fait ci-dessus mais de développer des pratiques de classe de tous types (puzzles, exercices à trous, (re)textualisation d'informations...) (cf. Bouchard) qui rendent les uns et les autres sensibles à ces divers phénomènes relatifs aux différents niveaux d'organisation d'un texte. En effet tout texte possède une organisation « feuilletée » qui n'obéit pas uniquement à des règles grammaticales entre composants de la phrase mais aussi à des régularités se manifestant entre les phrases, au niveau des paragraphes, des parties du test

QuickTime™ et un  
décompresseur TIFF (non compressé)  
sont requis pour visionner cette image.

Si les exercices de grammaire, forcément ponctuels ont un rôle à jouer dans la classe , pour développer, stabiliser le système de la langue, d'autres pratiques plus globales, comme les activités de simulation permettront de mettre en fonctionnement simultanément ces phénomènes grammaticaux qui ne se rencontrent jamais isolément

dans le texte mais en faisceaux caractéristiques de genres, comme l'illustre l'analyse ci-dessus. En d'autres mots il est peu utile de faire lire des contes à des élèves étrangers si on veut qu'ils soient capables de produire des devoirs de math ou de géographie !

### **Conclusion :**

Nous devons donner aux éna les meilleures chances linguistiques de réussir à l'école pour réussir ensuite à l'extérieur de l'école. Or cette réussite comme Lahire l'a montré dépend largement du rapport à l'écrit qu'entretient l'élève. L'école est scriptocentrée et pour paraphraser de manière ludique la célèbre inscription qui figurait au fronton de l'école fondée à Athènes par Platon « que nul n'entre s'il n'est (ou ne devient) écrivain » !

Pour satisfaire aux exigences de l'oralographie scolaire, les enseignants des classes d'accueil doivent donc contribuer à doter les éna d'une compétence scolaire elle-même oralographique. Ils ne peuvent réussir dans cette entreprise difficile que s'ils peuvent opérer à la manière des praticiens des didactiques professionnelles : c'est par une pédagogie de l'alternance fondant une formation continuée en langue française que progressivement dans le va et vient entre les classes normales et la classe d'accueil se construira cette compétence scolaire. Elle demande donc deux réflexions didactiques et leur double mise en oeuvre. D'une part il s'agit de (continuer à) développer des dispositifs, pour relier classe d'accueil et classes normales. Ceux-ci doivent pouvoir être personnalisés suivant les élèves et leur passé scolaire mais aussi évolutifs dans le temps. D'autre part, dans l'esprit du Fos, il s'agit de développer dans les classes d'accueil des pratiques d'enseignement-apprentissage spécifiques centrées sur les besoins immédiats des éna et en particulier sur ceux correspondant aux textes écrits académiques, les écrits qu'ils doivent pour apprendre puis ceux qu'ils doivent produire pour... montrer qu'ils ont appris !

### **Bibliographie :**

- BOUCHARD R., 1985, « Le texte de phrase en phrase », *Le Français dans le Monde* 192
- BOUCHARD R., 1989, « Texte, discours, document: une transposition didactique des grammaires de texte », in "... et la grammaire?", *Le Français dans le Monde: Recherches et Applications*
- BOUCHARD R., 1991, « "Jeux et travaux" de reformulation discursive », in Jaussaud A.M. & Petrissand J. (dirs.) *Grammaire et enseignement du fle*, Grenoble, Anefle
- BOUCHARD R., 1996, "L'écriture au carrefour des didactiques scolaires des langues, maternelle, seconde et étrangère: Enseignement des langues, éducation langagière et environnements", in Oliuéri C. (ed.) Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles: ruptures et/ou continuités, *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 8, Paris.
- BOUCHARD R., & CORTIER, C., 2005, « Français de scolarisation et mathématiques (comme exemple de culture scolaire-disciplinaire) : une problématique pour les dispositifs d'intégration des éna ? », in Delefosse, J. M. O. (sous la direction de), *Acquisition, Pratiques langagières, Interactions et Contact*, Cdrom, Paris 3.
- BOUCHARD R. & CORTIER C., 2006, « L'intégration scolaire des enfants étrangers : quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée ? Français de



- scolarisation et compétence scolaire en histoire/géographie », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 83, Neuchâtel, 107-120.
- BOUCHARD R., PARPETTE C. & CORTIER C., 2008, « L'appropriation du Français par les élèves nouveaux arrivants dans les dispositifs d'intégration : quel renforcement entre apprentissage guidé et acquisition sociale ? ». *Le Français dans le monde : recherches et applications*, Clé-International.
- BOUCHARD R. & TRAVERSO V., 2006, « Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Etude praxéologique d'une "séance" d'anglais en Lep », Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. & Sautot J.-P. (sous la direction de), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presse Universitaire de Franche-Comté, 185-220.
- CORTIER C., 2003, « FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français ? (Textes officiels et pratiques scolaires) », in Defays, J.-M., Delcolminette, J.-L., Dumortier, V., & Louis, L. (dirs.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, Namur, Editions modulaires européennes, p. 59-84.
- CORTIER C. & BOUCHARD R., 2006, « Cultures scolaires et enseignement-apprentissage du FLS en milieu français pour élèves allophones : le cas des mathématiques », in Lucchini, S., Maravelakis, A., *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, EME, IRIS, 113-130.
- CORTIER C. & RICHET M., 2006, « Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration / ségrégation », in Bertucci, M.M., Houdart-Merot, V., *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, INRP, 263-272.
- DAVIN-CHNANE F., 2005, *Didactique du français langue seconde en France*, □ *Le cas de la discipline « français » au collège*, Thèse, Université de Provence
- DE PIETRO J.-F., MATTHEY M. & PY, B., 1989, "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in: *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*. Université des Sciences Humaines, Strasbourg, 99-124 (réédité dans Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. [Eds](2004). *Un parcours au contact des langues*. Textes de Bernard Py commentés. Paris, Didier, collection LAL).
- GOODY J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute
- LAHIRE B. 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Pul
- PARPETTE C. & MANGIANTE, J., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette
- VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF.
- VIGNER G., 1992, " Le français, langue de scolarisation ", in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88, Paris, Didier Erudition.